

REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

## Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

189 | octobre-novembre-décembre 2014

L'internat et ses usages, d'hier à aujourd'hui

---

# Interrogations sur la construction de l'autonomie de l'élève à l'internat

*Questions surrounding the construction of the student's autonomy in boarding school*

Anne-Claudine Oller

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4598>

DOI : 10.4000/rfp.4598

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 33-42

ISBN : 978-2-84788-678-8

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Anne-Claudine Oller, « Interrogations sur la construction de l'autonomie de l'élève à l'internat », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 189 | octobre-novembre-décembre 2014, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4598> ; DOI : 10.4000/rfp.4598

---

# Interrogations sur la construction de l'autonomie de l'élève à l'internat

Anne-Claudine Oller

Le terme d'« autonomie » cristallise un ensemble de caractéristiques scolairement valorisées concernant tant l'intégration des normes, règles et valeurs de l'institution scolaire, que l'acquisition de connaissances scolaires. Elle constitue également, pour les parents, une attente à l'égard de l'institution – et notamment, pour ce qui nous intéresse dans cet article, à l'égard de l'internat. Néanmoins, celui-ci n'instaure pas nécessairement de dispositifs permettant, tout particulièrement aux élèves dont la socialisation familiale n'est pas axée sur l'individualisation et la responsabilisation, de construire leur autonomie.

**Mots-clés (TESE) :** internat, compétences sociales, autonomie, partenaires en éducation, parents.

## Introduction

Depuis la loi d'orientation de 1989, qui place l'élève « au centre du système » (Rayou, 2000), l'autonomie est considérée comme l'une des compétences majeures que doivent acquérir les élèves à l'école. Cette attente apparaît encore plus prégnante depuis 2006, car elle constitue, avec l'initiative, la « compétence 7 » du « socle commun de connaissances et de compétences » (Ministère de l'Éducation nationale, 2006). Comme le souligne Bernard Lahire, « la problématique de l'« autonomie » n'a cessé de croître depuis une bonne vingtaine d'années [au sein de l'école, dans laquelle] peuvent s'observer toutes les pratiques, toutes les techniques et tous les dispositifs pédagogiques [...] mis au point ou utilisés au

nom de l'« autonomie de l'élève », c'est-à-dire en vue de la formation précoce et systématique d'un type d'élève particulier, différent des types d'élèves antérieurement façonnés par l'institution scolaire : un « élève autonome » » (Lahire, 2005, p. 323). L'injonction d'autonomie traverse de part en part l'ensemble de l'institution scolaire : « L'autonomie et le manque d'autonomie sont aujourd'hui fréquemment évoqués par les enseignants pour qualifier l'attitude des élèves en « échec » ou en « réussite » : autonomie comme autodiscipline corporelle (contenir ses désirs, « se tenir », écouter, lever le doigt avant de parler ou se mettre au travail par soi-même, sans que l'enseignant ait besoin d'intervenir) et comme discipline cognitive (savoir faire un exercice tout seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, avec les

seules consignes écrites indiquées, savoir lire en silence et résoudre par soi-même un problème, etc.). Le terme d'« autonomie » cristallise donc un ensemble de caractéristiques scolairement valorisées » (Lahire, 2005, p. 324), concernant tant l'intégration des normes, règles et valeurs de l'institution que l'acquisition de connaissances scolaires (Joigneaux, 2014; Périer, 2014). L'autonomie constitue également, pour les parents, une attente à l'égard de l'institution scolaire – et notamment, pour ce qui nous intéresse dans cet article, à l'égard de l'internat. Néanmoins, celui-ci n'instaure pas nécessairement de dispositifs permettant, tout particulièrement aux élèves dont la socialisation familiale n'est pas axée sur l'individualisation et la responsabilisation, de construire leur autonomie.

À la suite des travaux de Dominique Glasman (2010)<sup>1</sup>, mettant notamment en évidence que l'acquisition d'autonomie de l'élève est pensée comme étant une conséquence de l'internat, par les élèves et leurs parents ainsi que par l'institution scolaire, cet article<sup>2</sup> s'attachera à montrer que le terme d'autonomie, mobilisé à l'internat, amalgame différents registres qui font écho aux dispositions construites au sein de la famille. Après avoir décrit le cadre de notre enquête et le fonctionnement de l'internat concerné, nous mettrons en évidence dans un second temps comment la notion d'autonomie regroupe deux types d'autonomie bien différents mais peu distincts dans les discours (des parents et des membres de l'institution scolaire) : une autonomie de « gestion de la vie quotidienne » (« faire seul ») et une autonomie « scolaire ». Dans un troisième temps, nous verrons que ces discours entrent, ou non, en résonance avec les dispositions que les parents tentent de construire chez leur enfant<sup>3</sup>. Nous montrerons alors que l'institution mobilise cette notion floue comme une catégorie de classement des élèves, sans pour autant aider plus particulièrement les élèves qui en sont les plus éloignés à la construire.

## Le terrain d'enquête

L'internat de l'établissement concerné (que nous appellerons « Jean Moulin<sup>4</sup> » de la ville de « Montbel ») accueille 69 élèves, soit 8 % de l'effectif du collège), ce qui représente un taux d'internes vingt fois supérieur à la moyenne nationale<sup>5</sup>. Cet établissement public a également la particularité d'avoir pour aire de recrutement non seulement Montbel, une petite ville industrielle de province de moins de 4000 habitants, et ses environs, mais également les villages de montagne ainsi que les stations de ski des vallées les plus proches, ce qui lui vaut d'être qualifié d'« établissement de montagne ». Malgré cette caractéristique géographique, seuls les 26 élèves provenant de Touliers, la plus haute station de ski<sup>6</sup>, sont nécessairement internes. Le fait que 43 autres le soient également, alors même qu'ils pourraient être demi-pensionnaires, conduit le personnel éducatif de l'établissement à considérer l'internat comme un « internat de confort » (M. Poulain, principal du collège Jean Moulin). Selon eux, l'internat n'a qu'une utilité « pratique » en permettant aux élèves demeurant dans les stations de ski de se lever moins tôt, d'être moins fatigués par les trajets et par les variations d'altitude importantes, et aux parents d'être soulagés de la route mais aussi de la garde de leur enfant, plus particulièrement pendant la saison d'hiver puisque beaucoup vivent du tourisme lié au ski<sup>7</sup>, ce qui est appréhendable dans les caractéristiques sociales des internes. Si le collège de Montbel se caractérise par un recrutement populaire non négligeable (près de 40 % des élèves ont un père ouvrier), on constate l'existence d'une dichotomie entre les élèves demeurant dans les stations (et en particulier les internes) et ceux habitant Montbel. En effet, seuls 13 % des internes ont un père ouvrier, contre 45 % des externes et 35 % des demi-pensionnaires (dont certains habitent en station). *A contrario*, un tiers des internes ont un père artisan, commerçant ou chef d'en-

1 Le travail de terrain analysé dans cet article a été effectué dans le cadre de la recherche dirigée par Dominique Glasman.

2 Cet article, à différentes stades, a bénéficié de plusieurs lectures qui ont permis d'amender sa structure et son contenu. Outre les lecteurs de la *Revue française de pédagogie*, je tiens à remercier Dominique Glasman et Jean-Yves Rochex.

3 La mise en rapport des dispositions des élèves et de l'offre éducative de l'internat est aussi une des lignes directrices de l'article d'Odile Joly et de Dominique Glasman, « Dispositions individuelles et effets de l'internat scolaire », dans ce même numéro.

4 Tous les noms de lieux ont été modifiés.

5 Dominique Glasman, dans son rapport *Les usages sociaux de l'internat scolaire* (2010), nous apprend qu'en 2008, la part d'élèves internes scolarisés dans un collège public est d'un peu moins de 0,4 % contre 4 % pour ceux scolarisés dans un collège privé.

6 Étant donné que cette station se situe à plus de 2000 mètres d'altitude, ces élèves ne bénéficient d'un ramassage scolaire qu'une fois par semaine. Ils sont donc nécessairement internes.

7 Les parents des élèves internes travaillent dans les stations de ski (moniteurs de ski, « perchemens », dammeurs, pisteurs secouristes, mais aussi professionnels du tourisme, commerçants, etc.), ce qui implique qu'ils sont peu disponibles durant la saison de ski et qu'ils préfèrent éviter de laisser leurs enfants seuls.

treprise (6% des externes, 14% des demi-pensionnaires et de l'ensemble des élèves du collège) et 23 % d'entre eux ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure<sup>8</sup> (10% des externes, 12% des demi-pensionnaires et de l'ensemble des élèves du collège).

Un travail ethnographique réalisé sur une année scolaire a permis de récolter un matériau varié, d'ordre qualitatif et quantitatif. Étant donné que nous nous intéresserons à la manière dont l'internat permet ou non de construire l'autonomie des élèves au regard de leurs dispositions, nous nous attacherons à exploiter les entretiens menés avec le chef d'établissement, les 2 conseillères principales d'éducation (chargées à la fois de l'externat et de l'internat) et 3 assistants d'éducation « maîtres d'internat », 20 élèves internes<sup>9</sup> et leurs parents. Ces entretiens ont été complétés par des observations régulières d'études obligatoires pour les élèves internes et de « temps libre » à l'internat et dans les chambrées<sup>10</sup>.

## Deux registres d'autonomie à l'internat

La question de l'acquisition d'autonomie par les élèves est abordée d'emblée par le principal du collège et les conseillères principales d'éducation lorsque nous les interrogeons sur le rôle de l'internat. Bien que ceux-ci le perçoivent comme apportant du confort dans la vie quotidienne des internes et de leurs parents, il a, selon eux, pour objectif de « construire l'élève », et tout particulièrement « son autonomie ». Leurs propos mettent en évidence que la notion d'autonomie est une notion floue qui amalgame différents registres : une autonomie « quotidienne », que l'élève peut acquérir à travers l'exécution des tâches quotidiennes sans l'aide de ses parents (et surtout de sa mère), et une autonomie cognitive (Lahire, 2005 ; Joigneaux, 2014 ; Périer, 2014)

8 Parmi les pères d'internes qui sont cadres ou qui exercent une profession intellectuelle supérieure, on ne recense que des professions libérales, des cadres administratifs et commerciaux d'entreprise et des ingénieurs ; alors que toutes les professions de cette CSP sont représentées chez les pères d'externes et de demi-pensionnaires.

9 10 filles et 10 garçons, répartis sur l'ensemble des niveaux du collège.

10 Les observations ont été réalisées durant une année scolaire au rythme de deux fois par mois (sauf pour le mois de septembre – correspondant au temps d'entrée sur le terrain – et les mois d'octobre, décembre, février et avril du fait des vacances scolaires) pour les observations des « temps libres », soit 15 observations d'une durée de 2 h. Les observations d'études ont été menées entre les mois d'octobre et mai au rythme d'une par mois. Nous avons réalisé 8 observations d'études d'une durée d'une heure (2 par « niveau d'étude »).

et réflexive. Néanmoins, celle qui apparaît prédominante est celle qui touche à la réalisation par l'élève de ce qui est attendu de lui dans son quotidien :

Mme Grand (CPE) : Déjà, la première autonomie, c'est déjà qu'il arrive avec son sac, sa valise et qu'il doit ranger sa valise dans le placard ! Trier son linge sale de son linge propre, qu'on le mette dans un sac, faire son lit ! Aller prendre sa douche sans qu'on ait forcément besoin de passer derrière « T'as pris ta douche ? » ! Voilà. Savoir quoi mettre le lendemain, c'est pas maman qui va préparer le pantalon et le tee-shirt ! Même si à la maison elle l'a dit, il faut arriver à le refaire à l'internat ! C'est bien ce tee-shirt qui va avec ce pantalon. Donc ça, c'est déjà la première autonomie. Et puis le jeudi, refaire le cartable, enfin refaire le sac sans rien oublier, pour bien tout emmener à la maison pour laver. Après, gérer aussi les devoirs, faire son cartable. Appeler les parents, faire attention à quel moment on les appelle, sans fondre en larmes parce qu'on a maman au téléphone !

Pour autant, le fonctionnement de l'internat impose aux élèves un cadre très contraint au sein duquel ils ne semblent pas avoir beaucoup de marge de manœuvre :

Mme Grand : Les élèves terminent les cours à 16 h 30, ils montent au foyer pour goûter et ce jusqu'à 17 h. Ils ont étude obligatoire de 17 h à 18 h 30 environ. Ceux qui terminent leurs cours à 17 h 30 montent directement en étude, où le goûter leur sera directement servi. Ensuite, ils mangent de 18 h 30 à 19 h. Ensuite, ils ont quartier libre de 19 h à 20 h. À 20 h, ils montent dans leur chambre. Ils sont dans leur chambre, ils téléphonent aux parents, ils font leur lit, prennent leur douche... On essaie quand même que ce soit un moment plus calme qu'ici. À 21 h, extinction des lumières. Le lendemain, réveil à 7 h pour tout le monde, petit déjeuner au self à 7 h 30. Après le petit déjeuner, ils attendent au foyer la sonnerie du matin pour commencer les cours à 8 h 30.

Le rythme très contraignant de l'internat ne semble pas, pour autant, nuire à l'acquisition d'autonomie des élèves. Celle-ci apparaît en effet comme une « retombée inévitable et automatique de l'éloignement quotidien » puisque « les jeunes ont en effet à se tirer d'affaire dans les diverses tâches journalières, depuis les soins du corps, le choix des vêtements à porter, les déplacements pour retourner chez soi en fin de semaine... » (Glasman, 2010, p. 245). Si le « temps libre » du soir et plus encore celui du mercredi après-midi pour les internes qui restent ce jour-là à l'internat est clairement un temps peu contraint par l'institution (il n'y a quasiment pas d'activités proposées et organisées par l'institution, que ce soit le soir ou le mercredi après-midi), les internes

arrivent également dans les temps très cadrés à s'emparer de chaque « brèche » qui s'offre à eux pour aménager et améliorer leurs conditions de vie à l'internat. Nous avons en effet pu saisir, lors de nos observations dans les chambrées, comment certains obtenaient le droit de veiller un peu plus tard pour réviser leurs cours du lendemain, avaient la possibilité d'écouter tranquillement leur MP3 dans leur lit ou encore comment des filles arrivaient à négocier avec la maîtresse d'internat pour regarder, de temps en temps, *Plus belle la vie*<sup>11</sup>. Mais aussi comment les internes font preuve d'inventivité, réaménageant ainsi – dans une certaine mesure bien sûr – la rudesse des locaux et du matériel de l'internat :

Lundi 21 janvier 2008. Observation dans les dortoirs des filles entre 20 h et 21 h :

Les filles se déshabillent dans leur box, puis traversent le couloir en serviette pour aller se doucher. Certaines y vont avec une fourchette tordue à la main. D'autres demandent à celles qui se sont déjà lavées « Tu n'aurais pas une fourchette à me prêter ? ». Je m'interroge sur le rôle de cette fourchette, sans arriver à imaginer la bonne réponse : la fourchette, tordue d'une manière savante, sert en fait à coincer le bouton de la douche afin que l'eau puisse couler en continu, et ce pour éviter de devoir appuyer sans cesse sur le bouton.

L'inventivité dont font preuve les internes pour se « débrouiller avec les moyens du bord » à l'internat est également possible grâce à la transmission de savoir-faire par les plus anciens, mais aussi par les frères et sœurs qui peuvent léguer leur fourchette à leur frère ou sœur cadet(te) lorsqu'il (elle) rentre à l'internat, comme a pu nous le dire une élève de sixième.

Néanmoins, comme le souligne Dominique Glasman, les bénéfices de l'expérience de l'internat ne se limitent pas à « la capacité à se tirer tout seul des mille et une tâches de la vie quotidienne » (Glasman, 2010, p. 246). L'élève s'autonomise également vis-à-vis de ses parents. En effet, le cadre et le rythme de l'internat, grâce aux études permettant de réaliser le travail scolaire, notamment en supprimant – *a contrario* de la maison – la tentation de jouer à la console, de regarder la télévision, d'appeler les amis pour jouer dehors avec eux<sup>12</sup>, permettent également à l'élève de gagner en autonomie lorsqu'il rentre chez lui. En effet, la très grande majorité des internes disent utiliser l'heure d'étude obligatoire du jeudi pour venir à bout du

travail du vendredi<sup>13</sup>, mais aussi pour s'avancer – dans la mesure du possible – sur les devoirs à réaliser pendant le week-end<sup>14</sup>. Ainsi, les élèves et leurs parents sont-ils moins préoccupés, durant le week-end ou le mercredi, par les devoirs, ce qui permet à l'élève de gérer plus facilement son temps libre comme il l'entend, de vaquer à ses occupations en étant moins sous le contrôle de ses parents. S'être avancé dans ses devoirs à l'internat permet donc à l'élève de gagner de l'autonomie chez lui, de pouvoir faire autre chose que ses devoirs à la maison : « En effectuant leur travail à l'internat, les enfants gagnent de fait les moyens de leur autonomie du week-end. S'ils sont plus "autonomes", ce n'est pas seulement du fait de la vertu pédagogique de la sortie du "cocon" familial protecteur, qui les contraint et donc leur apprend à ne pas tout attendre de leurs parents ; c'est aussi *parce que leurs parents, rassurés sur la réalisation du travail scolaire*, leur laissent plus volontiers la liberté d'organiser leur week-end à leur convenance, sont plus disposés à leur reconnaître un droit à l'autonomie » (Glasman, 2010, p. 246). Ainsi, comme le mentionne une mère d'interne, « tout le monde y trouve son compte ».

La question de l'autonomie à l'internat ne se limite pas à l'auto-gestion par l'élève des tâches de la vie quotidienne, telles que faire/refaire son sac, apprendre à vivre sans ses parents, etc. Savoir gérer sa scolarité et son travail scolaire est également central, tant du côté des parents – puisque cela peut constituer un objectif de la mise en internat – que pour l'institution elle-même, qui s'appuie pour son organisation sur la notion d'autonomie scolaire et cognitive de l'élève. En effet, l'internat de Montbel a la particularité d'organiser les études obligatoires du soir en fonction du « niveau » des élèves, appréhendé par leur degré d'autonomie<sup>15</sup> vis-à-vis du travail scolaire et des devoirs et non pas en fonction du niveau de classe des élèves<sup>16</sup> :

Mme Grand : Cette année, on a fait des études par niveau scolaire. On a essayé, avec l'aide des professeurs principaux, de faire des études avec des élèves complètement autonomes, mais qui ont besoin juste de quelqu'un qui cadre au niveau discipline. Il y a les semi-autonomes, en difficulté et en grande difficulté. Et du coup, en grande difficulté, ils ne sont que six ou sept.

11 La chambre des maîtres d'internat est en effet équipée d'une télévision.

12 « Je trouve que ça va mieux, au collège [et donc à l'internat, puisqu'elle est interne depuis la 6<sup>e</sup>] pour faire les devoirs parce que quand tu es chez toi, tu es attirée pour faire d'autres choses ! » (Chloé, élève de 5<sup>e</sup>).

13 Ou lorsqu'ils rentrent chez eux le mardi soir (forfait « modulé » pour les élèves « skieurs »), ils utilisent l'heure d'étude du lundi pour s'avancer sur le travail à effectuer pour le jeudi.

14 Ce qui n'empêche tout de même pas certains élèves de travailler pour l'école, durant le week-end.

15 Ou plus particulièrement de la représentation que l'équipe enseignante se fait de l'autonomie de l'élève.

16 Les sixièmes ensemble, les cinquièmes ensemble, etc.

Pour autant, l'autonomie scolaire est ici moins entendue comme la mise au travail seul (sans que l'élève ait nécessairement besoin du cadre de l'internat) que comme la moindre sollicitation de l'assistant d'éducation en charge de l'étude. S'opère donc une confusion entre autonomie face au cadre de travail et connaissances nécessaires pour réaliser les devoirs, ce qui rejoint les conclusions de Bernard Lahire à propos de la notion d'autonomie dans l'école : « L'élève autonome est l'élève qui sait faire un exercice seul, sans l'aide du maître<sup>17</sup>, sans poser de questions, qui sait lire silencieusement et résoudre par lui-même un problème, etc. Les expressions utilisées par les enseignants ou les inspecteurs montrent que "travail autonome" est souvent un strict équivalent de "travail individuel". [...] "Travailler en autonomie" signifie alors "travailler seul" et l'autonomie la plus fréquemment pensée à l'école, et plus largement dans le monde social, est fondamentalement une autonomie individuelle » (Lahire, 2005, p. 337). Alors que l'on pourrait penser que la logique de la classe n'est pas la même que celle de l'internat, on peut mettre en évidence que l'acquisition de l'autonomie de l'élève par rapport aux savoirs écrits est tout aussi classante à l'internat de Montbel qu'au sein de la classe, et bien plus que le gain d'autonomie dans les domaines de la vie pratique et de la gestion de soi.

L'organisation de l'internat du collège Jean Moulin renforce l'injonction scolaire d'autonomie faite à l'élève puisque la notion d'autonomie dans la réalisation des devoirs est le critère de répartition des élèves dans les études du soir. Elle constitue alors un référentiel de caractéristiques scolairement valorisées et, en reprenant les classements scolaires, devient un étalon de classement des élèves<sup>18</sup> : « on est dans l'étude des nuls » ou « on est dans l'étude la plus forte »<sup>19</sup> sont des propos que nous avons à chaque fois entendus lorsque nous demandions aux élèves de nous expliquer le fonctionnement des études. Contrairement aux représentations que pouvaient avoir les CPE, nous n'avons pas constaté de passage d'élèves entre les différents degrés d'autonomie des études au cours de l'année scolaire. L'autonomie n'est

donc plus seulement un critère de répartition des élèves dans les études, mais devient un critère de classement des élèves et revêt la forme de verdicts scolaires figés, elle n'apparaît donc pas comme une « ressource » que l'institution peut construire. Lors des études obligatoires, certains élèves peuvent, par exemple, effectuer leurs devoirs sous la contrainte de l'assistant d'éducation ; d'autres peuvent s'y atteler tout seuls, immédiatement ou plus tardivement pendant l'heure d'étude du soir, ou les avoir préalablement effectués pendant une heure d'étude incluse dans leur emploi du temps. Cela a donc pour effet de voir cohabiter au sein d'un même temps (celui de l'étude du soir) mais aussi d'un même lieu (le même groupe d'étude) des élèves qui n'ont pas le même rythme de réalisation des devoirs, soit parce qu'ils travaillent plus vite que d'autres pourtant considérés comme « autonomes », soit parce qu'ils ont eu préalablement l'occasion, au cours de la journée, de s'atteler à la réalisation de leurs devoirs (et qu'ils les ont faits).

Si tous les parents attendent de l'internat qu'il permette à leur enfant d'acquérir de l'autonomie, tous ne saluent pas pour autant un gain d'autonomie chez leur enfant. Attente explicite d'autonomie, gain ou non d'autonomie font alors écho aux pratiques éducatives des parents d'internes et à leurs dispositions familiales (Bourdieu, 1997 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Gombert, 2008 ; van Zanten, 2009).

## **Autonomie et dispositions familiales**

Afin de pouvoir saisir l'articulation entre dispositions familiales et construction d'autonomie, nous allons nous pencher tout particulièrement sur trois élèves dont les portraits nous apparaissent significatifs.

L'acquisition d'autonomie, pour certains parents, tels que ceux de Caroline (père directeur de centres de vacances à la retraite, mère responsable d'accueil de l'office du tourisme de la station de ski de Marquise) était la condition *sine qua non* pour qu'elle reste à l'internat. Si l'inscription à l'internat s'est faite à la demande de Caroline qui ne souhaitait pas effectuer les trajets de car quotidiens à cause « des virages en aiguille de sapin » et qui avait envie de se retrouver avec ses amies, l'acquisition d'autonomie est pour ses parents une compensation très satisfaisante à la séparation<sup>20</sup> :

17 Pour le cas particulier de l'internat, sans l'aide de l'assistant d'éducation en charge de la surveillance de l'étude.

18 Puisque sans grand étonnement, l'étude où les élèves sont les moins autonomes face au travail scolaire, qui semblent le plus avoir besoin de l'adulte et du cadre de l'internat, regroupe les élèves les plus en difficultés scolaires ; et inversement.

19 Les CPE quant à elles essaient de tenir à distance le rapprochement possible entre « étude autonome » et « étude des bons élèves ». Nous avons conscience que ce discours des CPE est un discours officiel, donné aux parents, aux élèves ainsi qu'à l'enquêtrice.

20 Ce qui est également le cas des autres parents d'internes dont la mise à l'internat s'est faite à la demande de leur enfant. Néanmoins,



Enquêtrice : Qu'est-ce que vous attendiez prioritairement de l'internat ?

Mme Roulier : Ce qu'on espérait, ça on se l'est dit assez vite, ce qu'on espérait c'est que ça lui donnerait une autonomie dans son travail ! C'était la condition *sine qua non* de toute façon. Si ça n'avait pas fonctionné, elle ne serait pas restée, ça c'est sûr.

Enquêtrice : Ah oui, si elle n'avait pas eu d'autonomie dans son travail grâce à l'internat... ?

Mme Roulier : On l'aurait enlevée de l'internat. Oui, oui.

Enquêtrice : Pourquoi ?

M. Roulier : Parce qu'on n'aurait pas accepté qu'elle soit livrée à elle-même, sans aide, sans assistance !

Mme Roulier : Et qu'elle peine, qu'elle pédale dans la semoule !

M. Roulier : Oui, qu'elle soit dans une situation d'échec ! C'est clair, on n'aurait pas accepté. Mais dans la mesure où elle n'est pas dans une situation d'échec et qu'elle gagne en autonomie, ça fait passer le tout.

Enquêtrice : C'est donc ce que vous attendiez de l'internat ?

M. Roulier : Oui, oui, oui !

Mme Roulier : En tout cas c'était la condition *sine qua non* pour qu'elle y reste !

Les parents de Caroline sont le reflet des parents de classe moyenne qui attendent que l'internat permette à leur enfant d'acquérir de l'autonomie, tout particulièrement dans son travail scolaire et dans sa dimension réflexive. Cette attente d'autonomie fait bien écho aux dispositions qu'ils ont essayé de construire chez leur fille<sup>21</sup> et à leurs pratiques éducatives, induites également par leurs conditions matérielles d'existence. Caroline, âgée de treize ans et scolarisée en cinquième, est la petite dernière d'une famille recomposée. Ses parents ont eu, lors d'un précédent mariage, trois enfants (deux du côté de son père, un du côté de sa mère) qui ont, lors de notre investigation sur ce terrain, trente-cinq et vingt-trois ans (deux de ses demi-frères sont nés la même année). De par la grande différence d'âge qui la sépare de ses frères ainsi que du fait que son père n'avait pas la garde de ses fils, Caroline est considérée par ses parents comme une fille unique. Comme une large majorité des parents vivant dans la vallée de Saint Marcouf, où domine le tourisme lié au ski, ses parents travaillent dans ce domaine. Aussi, comme un certain nombre des

enfants de la vallée, Caroline rentrait-elle de l'école seule et devait se prendre en charge :

M. Roulier : Mais c'est surtout le fait qu'on a des boulots... Enfin moi je bosse plus depuis deux mois [date de son départ en retraite]. Mais on a des boulots dans le tourisme qui font qu'on n'est pas disponible au moment où les enfants sont dispos. On travaille les week-ends, le soir et pendant les vacances. Donc on a des enfants qui sont livrés à eux-mêmes ! Donc livrés à eux-mêmes veut dire la télé un peu trop facilement. Donc c'est effectivement un peu le problème ! D'autant plus qu'elle était seule ! [...] Donc elle prenait des habitudes, effectivement des habitudes un peu de facilité. Donc c'était un peu la guerre avec cette histoire de télé, etc., quoi ! C'était un peu la guerre, un peu la guerre... [...]

Enquêtrice : Et donc, pour se mettre aux devoirs, elle devait s'y mettre toute seule ou elle vous attendait ?

M. Roulier : Non, non, elle s'y mettait quand même un peu seule. Disons qu'elle a été habituée rapidement à se prendre en charge, elle !

Pour autant ses parents (et surtout sa mère) ne la considèrent autonome que depuis son entrée à l'internat :

Enquêtrice : Donc c'était quand même quelqu'un d'autonome, dès la primaire ou pas ?

Mme Roulier : Certainement qu'il y avait des prémices, oui ! Mais autonome, non, elle n'était pas autonome ! [son époux ne semble pas d'accord] Non, les devoirs, non ! Si on ne restait pas avec elle, je dirais, non ! Ils étaient mal faits et parfois pas faits !

M. Roulier : Bâclés oui ! Parce que bousculés par le poste de télé, quoi !

Mme Roulier : Donc après, elle se « réveillait » à neuf heures du soir, l'angoisse ! Mais bon, oui, la vie faisait que c'était comme ça ! Finalement en sixième, l'internat a remis tout ça d'aplomb.

Enquêtrice : Vous trouvez que l'internat, ça a remis les choses d'aplomb dans sa scolarité ?

Mme Roulier : Ah oui. Ça l'a aidée, certainement à s'organiser dans son travail. Je pense qu'avant, elle comptait trop sur nous, elle était très sûre d'elle. Là, tout à coup...

M. Roulier : Elle a gagné de l'autonomie.

Mme Roulier : Elle a gagné de l'autonomie, oui, oui. Mais elle le dit elle-même ! Les études qu'ils font après la récré ça la force à travailler. Et comme elle a très envie d'avoir de bonnes notes, elle déteste échouer, donc ça la pousse d'autant plus. [...] Effectivement la transition de la sixième, ça a été à un moment donné, *y a des graines qu'on a plantées et qui à un moment donné poussent* ! Donc c'est vrai que ça a été certainement différent la primaire comparativement à après.

L'internat et le cadre de travail qu'il donne par le rythme des études obligatoires sont, pour Caroline et ses parents, un révélateur de son éducation et des dis-

les parents de Caroline ont pour particularité d'exprimer très explicitement cette attente vis-à-vis de l'internat.

21 Notamment en l'envoyant en colonies de vacances tous les étés et chez des amis pendant les petites vacances. Caroline dit bien, concernant la séparation avec ses parents à l'internat : « Moi, ça fait déjà quelques années que je pars souvent en voyage sans mes parents, franchement, ça m'a pas changée ».

positions transmises par sa socialisation familiale. Les parents de Caroline disent que l'internat a permis de mettre des choses en ordre tant au niveau des devoirs que de l'organisation, tout en considérant qu'« il y a des graines qu'on a plantées et qui à un moment donné poussent ! » Ce sont bien les aller-retours effectués par Caroline, entre l'internat et sa famille, qui lui ont permis de faire pousser les graines de l'autonomie préalablement semées par ses parents, notamment dans son habitude de partir régulièrement en vacances chez des amies sans eux. Ses parents l'ont également toujours encouragée à s'exprimer librement, à se responsabiliser, à développer son imaginaire et à « se créer un univers dans sa chambre », ce qui correspond bien aux pratiques éducatives des parents des catégories les plus diplômées pour lesquels l'autonomie est un véritable idéal (Gombert, 2008 ; van Zanten, 2009). En effet, l'autonomie ne se résume pas, pour les parents de Caroline, « à la capacité de se débrouiller dans la vie sans dépendre des autres [...] mais à la capacité à se doter d'un point de vue propre, nourri de connaissances sur soi-même et sur le monde environnant » (van Zanten, 2009, p. 30).

Si l'internat du collège de Montbel semble bien intensifier, chez certains élèves, comme Caroline, une autonomie préalablement construite, il n'arriverait pas toujours à accompagner les élèves les moins autonomes dans la construction de leur autonomie, que ce soit à l'égard de leur travail scolaire (comme c'est le cas pour Sylvain et Michel Michaut) ou de la prise en charge de leur vie quotidienne (comme nous le verrons plus loin avec Lucie Bouvier), alors même que ces élèves peuvent en apparence faire preuve d'« autonomie » dans leur environnement quotidien – ici, la station de ski. Les propos de Madame Michaut mettent bien en évidence la tension qui existe entre « apparence d'autonomie » dans l'environnement de la station et le peu d'autonomie de ses enfants (notamment), une fois sortis de leur « biotope » :

Enquêtrice : Est-ce que l'internat lui a facilité sa mise au travail ? Est-ce qu'il travaille plus régulièrement qu'avant ?

Mme Michaut : L'internat ? Non ! Alors ça non ! [elle rit] Non ! [...] Moi je trouve, si on a des gamins qui ne veulent pas travailler, enfin qui travaillent juste un minimum, effectivement y a personne derrière eux pour leur demander s'ils ont fait leur truc ! S'ils étaient à la maison, et il y a quelqu'un qui leur demande et qui est ici. Moi-même ! Donc voilà. Après, il faut qu'ils se prennent en charge aussi. S'ils ne se prennent pas en charge, les devoirs ils ne les font qu'à moitié.

Enquêtrice : Vous pensez que les devoirs, ils ne les font qu'à moitié ?

Mme Michaut : Oui je pense qu'effectivement des fois, les devoirs, ils ne les font qu'à moitié. Moins maintenant Sylvain, parce que Sylvain, il grandit et je pense qu'il commence à se dire qu'il faut qu'il travaille. Mais Michel, pour l'instant, je crois que... ! Il oublie des trucs, il fait pas attention ! Donc si y a pas quelqu'un pour lui dire « Tu as tes affaires ? Est-ce que tu l'as fait ? Fais-moi voir ! »... Et c'est fait, vite fait c'est sûr qu'il préfère aller avec ses potes [...]

Enquêtrice : Si j'ai bien compris, l'internat ne les rend pas, selon vous, autonomes ?

Mme Michaut : Non, moi je trouve pas. Déjà, ils sont super autonomes ici et par contre, arrivés en bas, du fait qu'ils sont super autonomes, qu'ils savent tellement comment ça se passe et tout, mais qu'arrivés en bas c'est autre chose ! Et donc on a l'impression qu'ils sont autonomes, oui, ici, ils sont autonomes. Mais là-bas, ils ne sont pas autonomes ! On a l'impression qu'ici, ils sont super mûrs ces gamins pour leur âge et arrivés en bas, non ! Parce qu'ils sont assistés en fait ! Ici, on leur fait tout ! Ils sont dans un milieu privilégié, je dirais parce que papa et maman sont là, je connais tout le monde, ils peuvent aller de partout, y a pas de problème, l'école, c'est un petit truc ! Et arrivés, lâchés là-bas, c'est autre chose ! (Mère de Sylvain, 14 ans, élève de 4<sup>e</sup> redoublant et de Michel, 11 ans, élève de 6<sup>e</sup>, tous les deux internes, père technicien de remontées mécaniques, mère employée au service réservation des parkings de Touvier)

Si effectivement les élèves « des stations » peuvent paraître autonomes – parce qu'ils partent notamment faire du ski seuls ou avec des amis, très rapidement sans leurs parents, dans un environnement très dense en hiver, parce qu'ils « se gèrent », dès la primaire, le soir ou les jours sans école –, l'effet microcosme de la station – où les « locaux » se connaissent tous – semble les contenir jusqu'au moment où ils « descendent » au collège et à l'internat.

Alors que Madame Michaut n'est pas satisfaite de l'accompagnement de l'internat de Montbel, plus particulièrement dans le suivi du travail scolaire de ses fils<sup>22</sup>, et qu'elle préférerait que ses enfants ne soient pas internes, ces derniers n'ont pas la possibilité, à la différence de Lucie Bouvier, de ne plus l'être<sup>23</sup>.

22 Nous avons en effet pu constater lors de nos observations que ses fils, qui étaient dans les études du soir « les moins autonomes », n'étaient pas soutenus par l'assistant d'éducation en charge de l'étude.

23 En effet, ils habitent dans la plus haute station de ski de la vallée (2300 m) où le ramassage scolaire n'est qu'hebdomadaire (quotidien pour les stations et les villages situés jusqu'à 1500 m d'altitude). De plus, au regard des activités professionnelles de Monsieur et Madame Michaut, ils ne peuvent envisager de déménager dans un autre village, puisqu'ils devraient dans ce cas, faire les trajets quotidiens à des



Malgré son désir de mettre à distance les tensions familiales dues à la vie quotidienne (les devoirs, le travail des parents et les relations parfois conflictuelles avec le petit frère), la séparation avec la sphère familiale, les parents, le petit frère, ou encore la maison ne s'est pas faite en douceur pour Lucie. La question de la séparation douloureuse avec ses parents occupe une place centrale dans son entretien puisque ce thème revient vingt-deux fois, alors que son amie (également en sixième et à l'internat depuis la rentrée) avec qui nous avons réalisé l'entretien ne développe ce thème que quatre fois. Lucie, après un trimestre à l'internat, ne semble pas s'être habituée à la séparation avec les parents, ce qui implique non seulement la séparation affective avec eux, mais aussi la perte de leur accompagnement quotidien dans sa scolarité. C'est pourquoi, dès les premiers instants de l'entretien, Lucie évoque avec nostalgie le temps de l'école primaire, tant dans ce que cette période signifie vis-à-vis de l'organisation scolaire (pas de changement de salle de classe et d'enseignants, pas de casier avec les cahiers à gérer) que comme période de stabilité en étant avec les parents, la famille.

Pour Lucie, la difficulté de la vie à l'internat s'est accrue en raison de son entrée en sixième et des changements organisationnels qui lui sont liés. Gérer l'entrée en sixième à distance de ses parents, c'est-à-dire corrélée avec l'internat, a été difficile. Cette thématique de la difficulté revient en fil rouge durant tout notre entretien.

Tout d'abord elle associe vingt fois le mot « dur » avec l'internat :

« C'était dur, dur au début quand même » ; « Les internes, je trouve que c'est quand même dur. Enfin, dans mon cas, je trouve que c'était quand même dur, par rapport aux externes qui rentrent tous les midis, leurs affaires qui sont toutes chez eux et tout. Par rapport aux externes, pour les internes, c'est quand même plus dur » ; « Ça se passait mieux avant, à l'école, parce que je n'étais pas interne. »

Puis elle l'associe avec le thème de la séparation avec les parents :

Sinon, au début, j'étais souvent seule, même. Puis, en plus, avec l'internat j'étais toute seule et en plus je ne voyais pas mes parents, au début, c'était un peu dur.

Enfin elle l'associe avec l'organisation du collège :

horaires très matinaux ou tardifs dans des conditions météorologiques qui peuvent être régulièrement difficiles en plein hiver.

Pour moi, le casier, ça a été dur parce que j'avais beaucoup de croix en début d'année pour les affaires... [...] Moi je pense que si j'ai trouvé tous les cours plus durs c'est parce qu'il y avait l'organisation qui me perturbait entre guillemets. [...] Puis en plus, je suis la seule interne de ma classe, alors tu sais, c'est dur pour les devoirs.

Madame Bouvier indique également avoir trouvé la séparation avec sa fille difficile :

Et puis, elle aime bien nous voir, nous avoir le soir... Le petit bisou du soir, ça, ça a été un peu dur ! Holàlà, les premières fois, elle téléphonait, elle pleurait, on pleurait toutes les deux au téléphone ! [elle rit un peu] Parce que c'était dur de l'entendre pleurer ! En plus moi, je suis assez maman poule, alors je me faisais encore engueuler par mon mari qui me disait « Mais quand même, l'internat, ça n'a jamais fait de mal à personne ! ». Donc, on était vraiment un peu triste, toutes les deux... [Lucie acquiesce] [...] Puis les devoirs aussi ! Enfin, le rangement du casier, ça c'était compliqué... Alors, j'avais mon petit emploi du temps, alors on regardait par téléphone... Ça, c'était compliqué. C'était dur à gérer parce que quand on l'entendait pleurer, c'était terrible ! (Mère de Lucie, 11 ans, élève de 6<sup>e</sup>, père conducteur de dameuse et charpentier à son compte l'été, mère qui travaille à l'office de tourisme de la station de Marquise).

On l'aura compris, l'expérience de l'internat a été pour Lucie – mais aussi pour sa mère – très douloureuse, sans pour autant qu'elle lui permette de construire une autonomie dont les germes n'auraient pas été semés par ses parents, *a contrario* de ceux de Caroline. Lucie est en effet issue d'une famille fusionnelle et plutôt renfermée sur elle-même : Madame Bouvier n'autorise pas sa fille à aller faire du ski avec une amie pourtant accompagnée par son père ; elle est très inquiète face à l'idée que sa fille puisse un jour avoir l'âge d'aller au bal et de rencontrer des garçons ; elle préfère l'imaginer ouvrir sa pharmacie<sup>24</sup> dans le village voisin<sup>25</sup>. De plus, les parents de Lucie, contrairement à ceux de Caroline, sont « des enfants du pays », dont les parents, frères et sœurs, oncles et tantes, cousins et cousines habitent la vallée de Saint Marcouf et pour lesquels l'attachement au territoire local est très fort. Tout cela joue nécessai-

24 C'était lors de notre entretien le projet de Lucie de devenir pharmacienne.

25 « C'est un beau métier, je trouve ! D'autant plus qu'y a pas beaucoup de pharmacies ici, donc je la verrais bien s'installer là. Parce que je ne la verrais pas bien partir dans une grande ville... Comme je suis assez... Comme j'aime bien les avoir autour de moi, Saint Marcouf, ça m'irait bien. Une petite pharmacie à Saint Marcouf avec Lucie dedans, nickel ! »

rement dans le rapport au collège, situé « en bas », « en ville », qui constitue alors « un autre monde » en opposition à l'école primaire « locale », « du village », mais aussi dans le rapport aux études supérieures qui, en dehors d'une orientation en BTS, impliquent de quitter la vallée (Renahy, 2006 ; Orange, 2015).

## Conclusion

La capacité, inégalement partagée entre les élèves, à s'auto-discipliner, à gérer leurs différentes obligations quotidiennes est transposée de la classe à l'univers de l'internat, et tout particulièrement aux études du soir. Celles-ci sont, dans les discours institutionnels, présentées comme un prolongement de l'univers de la classe, mais ne le sont pas de fait puisque leur cadre et leur organisation ne permettent pas autant qu'on pourrait le penser aux élèves de travailler. Ce sont néanmoins les critères de classement scolaire qui sont conservés, comme l'ont mis en évidence Bernard Lahire (2005) et plus récemment Pierre Périer (2014) : « le critère de l'autonomie renouvelle les mécanismes cachés de la réussite versus échec scolaire sous la forme d'une capacité inégale de l'élève à s'auto-discipliner, à construire ses savoirs ou à se comporter en citoyen responsable ». Attendre de l'élève qu'il sache s'auto-discipliner et s'auto-gérer tend à le responsabiliser de ses réussites et de ses échecs.

On a également pu mettre en évidence que les dispositions familiales des élèves (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Darmon, 2013 ; Lahire, 2002 ; Thin, 1998 ;

van Zanten, 2009) jouent dans la construction, la révélation et le renforcement de l'autonomie de l'élève à l'internat. Avec Caroline, pour qui l'ouverture de la famille sur le monde extérieur est privilégiée ainsi que l'autonomie de chacun des membres du groupe familial, la mise en internat participe à la construction d'une « autonomie réflexive ». Tandis que pour les parents de Sylvain et Michel Michaut ainsi que ceux de Lucie Bouvier, l'inscription de leur enfant à l'internat relève d'une logique « instrumentale » (van Zanten, 2009). Et alors même que, dans les discours de présentation de l'internat étudié ici, mais aussi dans son mode de fonctionnement, la notion d'autonomie est mobilisée, les conditions sociales qui rendent possible la construction de ce type de dispositions ne sont pas prises en considération. Par le fait même qu'il ne permette pas réellement aux élèves de construire leur autonomie (et tout particulièrement une autonomie scolairement rentable) s'ils n'en ont pas été dotés par leur socialisation familiale (Durler, 2014), leurs parents éprouvent un sentiment de déception vis-à-vis de l'internat, qui ne répond alors pas complètement à leurs attentes. En effet, ne pas définir précisément quelle autonomie l'internat entend construire chez les internes produit l'émergence de malentendus, chez certains parents, à l'égard de ce qu'ils peuvent en attendre.

Anne-Claudine Oller

Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, LIRTES

OSC, LIEPP-Sciences Po

anne-claudine.oller-naudet@u-pec.fr

## Bibliographie

- BOURDIEU P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Éd. du Seuil.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- DARMON M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- DURLER H. (2014). « Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions ». *Recherches en éducation*, n° 20, p. 76-86.
- GLASMAN D. (2010). *Les usages sociaux de l'internat scolaire. Rapport pour la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*. Chambéry : Université de Savoie, Laboratoire Langages, littératures et sociétés.
- GOMBERT P. (2008). *L'école et ses stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- JOIGNEAUX C. (2014). « L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ? ». *Recherches en éducation*, n° 20, p. 66-75.
- LAHIRE B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (2005). « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires ». In B. Lahire, *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte, p. 322-347.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). « Le socle commun de compétences ». *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 29 du 20 juillet 2006.
- ORANGE S. (2015). « Une orientation sédentaire. Formes d'immobilisme dans la poursuite d'études en Sections de technicien supérieur ». In G. Courty, *La mobilité dans le système*

- scolaire. Une solution pour la réussite et la démocratisation ?* Lille : Presses du Septentrion, p.93-106.
- PERIER P. (2014). « Autonomie *versus* autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? ». *Recherches en éducation*, n°20, p.42-51.
- RAYOU P. (2000). « L'enfant au centre. Un lieu commun "pédagogiquement correct" ». In J.-L. Dérouet, *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck, p.246-274.
- RAYOU P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RENAHY N. (2006). *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*. Paris : La Découverte.
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- van ZANTEN A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.